



Mozambique: vers la reconnaissance de la réalité plurilingue par l'introduction de l'éducation bilingue

Michel Lafon

► To cite this version:

Michel Lafon. Mozambique: vers la reconnaissance de la réalité plurilingue par l'introduction de l'éducation bilingue. Tourneux, Henry. Langues, cultures et développement en Afrique, Karthala, pp.217-250, 2008. halshs-00315939

HAL Id: halshs-00315939

<https://shs.hal.science/halshs-00315939>

Submitted on 1 Sep 2008

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Henry Tourneux (dir.)

Langues, cultures et développement en Afrique

KARTHALA sur Internet : <http://www.karthala.com>
 Paiement sécurisé

Couverture : Paysans, voici *Les Nouvelles*, le journal d'information
des paysans de la zone cotonnière. « Mieux vaut lire [par soi-même]
que de se faire dire [par quelqu'un d'autre]. »
Dessin de Louis-Marie NAMA, SODÉCOTON, Garoua (Cameroun).

© Éditions KARTHALA, 2008
ISBN : 978-2-84586-985-1

Éditions KARTHALA
22-24, boulevard Arago
75013 Paris

Mozambique : vers la reconnaissance de la réalité plurilingue par l'introduction de l'éducation bilingue

Michel Lafon¹

La question des langues africaines est rarement absente du discours officiel des pays africains ; elle fait souvent l'objet de déclarations ambitieuses, qui ne sont généralement pas suivies de réalisations concrètes², même si, dans les pays de colonisation anglaise, certaines langues ont acquis une véritable reconnaissance.

Le Mozambique, pays d'Afrique australe situé en bordure de l'océan Indien, obtint son indépendance du Portugal en 1974, après dix ans de lutte de libération. Il représentait, jusqu'à ces dernières années, un cas extrême, puisque les langues africaines, loin d'y avoir un statut officiel,

1. Michel LAFON est linguiste au LLACAN, (UMR 8135, CNRS-INALCO), Villejuif (France). Son texte a fait l'objet d'une présentation au séminaire Afrique australe du CERASA à l'EHESS à Paris en décembre 2005, ainsi qu'en mai 2006 au groupe « Langues et développement » du LLACAN. Les informations qu'il contient proviennent de l'expérience mozambicaine de l'auteur, coordonnateur du projet de développement éducatif dans le district de Mossurize, province de Manica de 1995 à 2000 pour le compte de l'ONG italienne CIES, ainsi que d'une expertise des activités d'enseignement bilingue de l'ONG mozambicaine *Progresso*, effectuée avec son appui en 2003, avec, en complément, des séjours sur le terrain en 2005 et 2006. La recherche dont les résultats sont présentés ici a été possible grâce à l'aide de nombreuses institutions (CIES, *Progresso*, Service de coopération et d'action culturelle auprès de l'ambassade de France au Mozambique, IFAS et LLACAN). L'auteur remercie tout particulièrement Teresa Veloso, cadre de l'ONG *Progresso*, et Sozinho Matsinhe, professeur de *xitsonga* à l'UNISA (Prétoria), qui lui ont beaucoup appris. Adelaïde Dhorsan, de l'INDE, Jorgen Dalsgaard, chercheur danois militant pour l'éducation bilingue (voir son site <http://fundzimi.dk/>) et Brigitte Bagnol, consultante (Maputo et Johannesburg), ont relu une version antérieure de ce texte. L'auteur assume cependant l'entière responsabilité des opinions et analyses ici présentées.
2. Dès 1986, un Plan d'action linguistique pour l'Afrique a été adopté par l'OUA (ALEXANDER 2005, p. 21). Dans un texte de 1991 souvent cité, le sociolinguiste nigérian Bamgboye ironise sur des « déclarations sans concrétisation ».

n'y firent jamais l'objet même d'une rhétorique identitaire : c'est le portugais qui était la langue de l'État, et par voie de conséquence, l'unique langue d'instruction à l'école. Pourtant, le portugais est langue maternelle de moins de 10 % de la population (estimée à 17 millions de personnes), et la principale langue maternelle, le *makhua*, est parlée par 26 % des Mozambicains³.

Comment cela s'explique-t-il ? Au Mozambique, comme dans la majorité des pays africains, la politique linguistique mise en place après l'indépendance reflète largement celle de la période coloniale. Mais cette orientation, dans le domaine linguistique et culturel, a été renforcée au Mozambique, comme peut-être nulle part ailleurs⁴, par l'idéologie du Frelimo, parti au pouvoir, définie dès les prémices de la lutte de libération et dont le soubassement, pendant cette période, n'a jamais été questionné.

Les attitudes et les choix politiques en ce domaine apparaissent ainsi avoir été prédéterminés, d'une part, par l'histoire de la construction du Mozambique comme nation, construction à la fois tardive et avec un fort clivage régional, et, d'autre part, par l'héritage idéologique de « l'assimilation » et son appropriation par l'élite gouvernante.

Dans ce contexte, l'introduction des langues africaines dans le système éducatif d'État depuis 1997⁵, à la faveur d'un programme expérimental « d'éducation bilingue », pour limité qu'il soit, fait figure de révolution : de fait, ce programme se heurta à une forte résistance de l'élite au nom d'une conception étroite de l'unité nationale, qui trahit une vision biaisée des langues et cultures africaines, alors que les communautés rurales concernées se montrèrent, à l'inverse, enthousiastes. Ce programme éducatif, au demeurant d'extension modeste, place l'État devant ses responsabilités⁶, et révèle les lignes de fracture qui traversent durablement la société⁷.

3. Rapport ministériel en vue de la Conférence sur l'Éducation rurale tenue à Addis-Abéba en septembre 2005 (voir le site de l'ADEA : www.adeanet.org/meetings/docs/Addis et celui du ministère de l'Éducation mozambicain www.mec.gov.mz).
4. Une comparaison avec les autres anciennes colonies portugaises d'Afrique serait sans nul doute éclairante.
5. En 1997, l'EB figure dans le programme ministériel, en 2002, elle est en œuvre sur le terrain.
6. Parce qu'il oblige à des choix explicites, relevant de la souveraineté de l'État, le choix des langues dans le système éducatif est particulièrement révélateur de ses pratiques et de son engagement.
7. Dans le contexte de ce programme et de cet article, nous entendons par « éducation » l'enseignement scolaire pris en charge ou contrôlé par l'État ;

Notre article a pour objet de situer l'introduction de l'éducation bilingue au Mozambique dans son contexte historique, de façon à en éclairer les enjeux, qui dépassent largement le simple cadre éducatif⁸.

Le poids de l'Histoire⁹

Il nous semble que la politique linguistique suivie à l'Indépendance s'explique largement à partir des modalités de la formation nationale en vigueur durant la période coloniale, la lutte de libération et l'indépendance. Trois facteurs se détachent : la constitution du pays comme tel, le modèle scolaire colonial, l'idéologie de l'assimilation.

Le Mozambique est essentiellement une création coloniale : sur un territoire bordant l'océan Indien sur plus de 2 500 km du nord au sud et comprenant des milieux écologiquement divers, il regroupe des unités politiques qui avaient peu de rapport entre elles jusqu'à la colonisation. De façon générale, les contacts et les échanges s'effectuaient entre la côte et l'intérieur, le long des voies de pénétration, des vallées fluviales, plutôt que du nord au sud. Les grandes formations précoloniales se situaient au centre, avec, au sud du Zambèze, l'État du Monomotapa englobant le plateau du Zimbabwe, ainsi qu'au nord du grand fleuve, les États marave¹⁰ ; le long de la côte septentrionale, jusqu'à Sofala, fleurissaient les « cités-états » swahili, qui faisaient partie d'un réseau remontant au Nord jusqu'à la côte somalienne et pénétrant le long du Zambèze, tourné vers le commerce transocéanique, alors que le Sud ne comptait pas de structure de grande ampleur.

Tout cela explique la diversité du Mozambique, tant linguistique que culturelle¹¹. Si toutes les langues présentent des traits communs – elles

l'éducation, dans le sens de « systèmes et pratiques de formation des nouvelles générations », inclurait bien d'autres formes, souvent qualifiées d'informelles ou de traditionnelles (DASEN 2004) ; il existe en outre, dans certaines zones du Mozambique, un enseignement coranique.

8. L'aspect technique de la mise en place de ce programme a fait l'objet, de notre part, d'un autre article en portugais, in CHIMBUTANA et STROUD (à paraître). On trouvera une chronologie de l'Histoire du pays quelque peu orientée, dans

DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA (1988, p. 13-21).

10. Du début du XVII^e siècle jusqu'à la fin du XVIII^e, les États dits « marave » dominèrent la région située au Nord du Zambèze (voir NEWITT 1995, p. 69 et 76-77).

11. Selon l'inventaire d'Ethnologue, qui est souvent considéré comme excessivement différenciateur, plus de 43 langues africaines sont parlées au Mozambique

appartiennent toutes à la famille bantoue – et s'il existe souvent des plages de continuum à l'intérieur des trois grandes zones, il n'y a pas d'intercompréhension d'une extrémité du pays à l'autre ; il ne s'est pas non plus créé de koiné africaine.

La ligne de partage colonial, qui, de façon presque continue, divise des groupes intégrés, fut tracée sans tenir compte de ces interactions anciennes. En outre, la mainmise portugaise s'appliqua diversement : précoce dans la vallée du Zambèze, indirecte sur le centre, alors que la colonisation du sud, plus tardive, fut également directe. La gestion unitaire de l'ensemble du territoire ne date finalement que des années 1940. Cela a laissé des traces, notamment dans le système éducatif, qui restera longtemps différencié régionalement.

Une construction nationale tardive et diversifiée

La précocité de l'arrivée des Portugais sur la côte orientale d'Afrique, à la suite de l'escala de Vasco de Gama en 1498, ne doit pas faire illusion : il ne s'agit guère pendant plusieurs siècles que d'une activité mercantile, consistant dans le sac des comptoirs swahili, suivie de tentatives de détournement du réseau commercial que ceux-ci exploitaient, en particulier du commerce de l'or. Ces opérations, dont B. Davidson donne une description sévère et désabusée (1992, p. 193 *sqq.*), restèrent sans impact profond sur la population dans son ensemble. Au cours des XVIII^e et XIX^e siècles, le Portugal, qui ne contrôlait effectivement que quelques enclaves côtières, concéda à des colons blancs, métis ou goanais¹², de vastes domaines dits *prazos*, en échange de la reconnaissance de sa souveraineté nominale et du paiement d'un tribut¹³. Mais, les *prazeiros*, véritables féodaux, vivant plus ou moins en autarcie dans une certaine symbiose avec les populations, avaient tendance à s'émanciper de tout contrôle effectif de la Couronne portugaise : ils levaient leurs propres armées pour guerroyer entre eux et alimenter la traite d'esclaves, qui constituait leur principale ressource. Ce système aboutira au XIX^e

(www.ethnologue.com, octobre 2005). D'autres auteurs ramènent ce nombre à une vingtaine. Il n'existe pas de critère absolu pour faire une distinction indiscutable entre langues et dialectes. On remarque d'autre part que des populations parlant des langues ou variétés proches peuvent relever d'un même groupe culturel.

12. Jusqu'en 1752, les possessions portugaises au Mozambique étaient administrées à partir de la vice-royauté des Indes, sise à Goa, ce qui explique l'importance et l'ancienneté de l'émigration de cette zone. (MONDLANE 1979, p. 18).

13. Souvent confisqué par les différents échelons de l'administration locale.

siècle aux « États militaires de la vallée du Zambèze » (Departamento da Historia 1988, p. 117).

C'est seulement après le transfert de la capitale dans l'extrême Sud, à Lourenço-Marquês (futur Maputo), à partir de la fin du XIX^e siècle, que le Portugal s'efforça d'affirmer son autorité sur l'ensemble des territoires, dans le cadre de la compétition entre puissances coloniales européennes. La frontière terrestre du Mozambique fut délimitée par le traité de Berlin de 1885, complété en 1891 par un accord spécifique entre la Grande-Bretagne et le Portugal¹⁴. Comme le décrit Newitt (1995), le territoire incluait dès lors *three salients*, le Nord et le Centre englobant leur *hinterland* historique respectif, alors que dans le Sud le port de Lourenço-Marquês était, lui, coupé de sa zone d'influence naturelle, laquelle relevait de ce qui était alors le Transvaal (plus tard intégré à l'Union sud-africaine).

Mais l'administration portugaise avait d'autant moins les moyens de ses ambitions, que le Mozambique ne constituait qu'une faible partie de son immense empire colonial¹⁵. Elle recourut alors à une sorte de renouvellement du système des *prazos* : en contrepartie d'un droit exclusif d'exploitation, de vastes étendues, constituant, au bout du compte, un tiers de la superficie totale du pays, furent cédées à des compagnies à charte, à capitaux majoritairement étrangers, qui devaient en assumer l'administration et la gestion des populations. Une économie de plantation se mit en place, avec la canne à sucre, le coco, le sisal, le caoutchouc, plus tardivement et plus intensivement le coton, puis le thé. Parmi ces compagnies, les plus importantes furent dans le centre (provinces actuelles de Manica et de Sofala, comprenant le port de Beira), la Compagnie du Mozambique, dont la puissance et le caractère extraverti se lit dans le fait qu'elle battait une monnaie alignée sur la livre de Rhodésie (Newitt 1995, p. 367) ; au Nord, province de Zambezia, les Compagnies du Boror et de Madal, puis de Zambezia (Linder 2001, p. 43) ; et dans la province de Niassa, la Compagnie du Niassa. Seul le sud était en administration directe, mais l'influence britannique (et sud-africaine) y était considérable, la

14. Le Portugal se sentit lésé par les décisions de Berlin qui ne validaient pas toutes ses prétentions territoriales ; il s'ensuivit une tension diplomatique avec la Grande-Bretagne, ainsi que quelques accrochages entre troupes portugaises et colonnes avancées de Cecil Rhodes, qui venait de s'emparer de la Rhodésie (futur Zimbabwe). Tout cela aboutit à une levée de la mentalité coloniale au Portugal (voir LEMOS 1991 et surtout SMITH 1985, p. 505).

15. Pour s'en tenir au continent, l'Angola, la Guinée-Bissau et le Cap-Vert appelaient aussi les attentions portugaises.

zone constituant presque une enclave de l'Afrique du Sud britannique. Lourenço-Marquês avait d'ailleurs été développé comme port du Transvaal (Smith 1985, p. 355, 519).

Dans le même temps, la loi sur le travail, promulguée dès 1899 et que des législations ultérieures viendront aggraver, instituait pour les « indigènes » l'obligation de travailler : c'est le travail forcé ou *chibalo*, que certains ont assimilé à une forme moderne d'esclavage. Les contraintes, notamment les restrictions de déplacement, provoquèrent des fuites massives (voir B. Davidson et alii, 1987, p. 753 sq.). La main d'œuvre qui n'était pas employée sur place, se voyait dirigée vers les mines du Rand, au Transvaal.

Ce n'est qu'à partir du début des années 1930, avec la prise du pouvoir par Salazar et l'instauration de l'*Estado novo*, que le Portugal, graduellement, parvint à étendre son emprise directe à l'ensemble du territoire. Si, au sud, l'empire de Gaza fut soumis dès 1895, ce n'est qu'au prix de longues campagnes de « pacification » que furent réduites les dernières résistances, celle des féodaux semi-autonomes de la vallée du Zambèze, et celle du Barwe dans le centre nord en 1932. Mais le pays restait coupé en trois ensembles que l'unique voie de communication transversale ne mettait guère en contact.

L'Acte colonial de 1930 abolit les privilèges de souveraineté des compagnies¹⁶, le gouvernement prenant dès lors à sa charge l'administration des territoires et des populations. L'objectif principal était de soutenir l'économie du Portugal et de permettre son propre développement, en assurant à son profit un échange inégal avec ses colonies – extraction de matières premières (et de main d'œuvre), d'une part, marché captif pour les produits transformés portugais, d'autre part.

Sur les plans interne comme externe, la possession de vastes territoires ultra-marins permettait au Portugal de se projeter comme une puissance d'importance. Cela allait de pair avec l'exaltation de la lusitanité et de la supériorité de la civilisation européenne, ainsi qu'avec sa mission civilisatrice. Les frontières se virent alors sacralisées, mais l'administration coloniale peinait à les contrôler car elles allaient à l'encontre de l'histoire et de la géographie. Cela généra une sorte de crispation nationaliste. L'unité nationale n'a d'ailleurs laissé d'être contestée, par la suite, du fait de l'inadéquation des frontières coloniales, et de la faiblesse endémique d'une administration excentrée.

Si une administration unique et centralisée est une condition de l'unité nationale, au Mozambique celle-ci est donc un phénomène récent. En

l'absence d'une histoire ancienne commune, c'est dans l'oppression coloniale elle-même, partagée partout au même titre, que les nationalistes ont cherché les racines d'une conscience nationale (Mondlane 1979, p. 96).

L'éducation pour les Africains aux temps coloniaux

Les modalités de l'éducation mise en place durant la période coloniale vont, au Mozambique comme ailleurs, informer le cadre et les politiques éducatives suivants. Comme le processus colonial lui-même, il s'agit d'une histoire régionalement différenciée, où la partie sud se détache.

Période initiale (jusqu'au XIX^e s.)

Dans la première période, lorsque les Portugais installèrent des places fortes sur le littoral et dans la vallée du Zambèze, l'action éducative des missionnaires catholiques qui les accompagnaient (jésuites et dominicains principalement) peut être tenue pour négligeable : ceux-ci semblent s'être préoccupés en premier lieu de faire prospérer leurs possessions terrestres, y compris par la traite d'esclaves (Gomez 1999, p. 29). À la fin du XVIII^e siècle, il n'y avait guère plus de 2 000 catholiques dans tout le Mozambique (*ibid.*, p. 30).

La période coloniale proprement dite : un champ ouvert

Même après le réveil portugais de la fin du XIX^e siècle, le gouvernement colonial ne s'impliqua guère (en tous cas pas financièrement) dans l'éducation des indigènes, laissée à la charge exclusive des missions religieuses, qui œuvraient chacune selon sa vision. C'est dans le Sud, en pays changana, que s'établit, à partir de 1882, la mission protestante suisse, qui semble constituer la première entreprise significative en ce domaine (Linder 2001, p. 115). Elle mit en place une stratégie éducative originale qui reposait sur les langues locales.

Comme sa sœur aînée au Lesotho, et comme d'autres missions protestantes en Afrique¹⁷, la Mission suisse recourait à la langue locale pour transmettre le message divin et pour dispenser l'instruction ; les missionnaires se faisaient un principe d'apprendre les langues locales, de traduire la Bible, et de former, parmi la

17. COQUERY-VIDROVITCH remarque que c'est une caractéristique des missions protestantes en général. Sur la Mission suisse au Lesotho, voir *inter alios* COUZENS (2003).

16. Ils seront maintenus jusqu'en 1942 pour la Compagnie de Mozambique.

population, des évangélistes éducateurs qui puissent constituer un synode autonome¹⁸. Le rôle de la Mission suisse au Mozambique a été déterminant dans l'instrumentalisation et le développement du *changana*, et cette action a servi de catalyseur à l'émergence d'une conscience identitaire (*inter alios* Linder 2001) ; un nombre non négligeable des cadres et dirigeants actuels du pays, issus du Sud, furent d'ailleurs formés par elle¹⁹. La Mission suisse tenta dans les années 1940 de prendre pied dans le Centre, mais le contexte politique n'y était plus favorable et cela ne déboucha pas²⁰.

Si l'on excepte l'action individuelle de certains prélats, l'approche des catholiques, actifs initialement dans le centre et le nord du pays, fut moins dirigée vers les langues et les cultures locales. Au demeurant, leur implantation était moins dense.

La reprise en main

Le laisser-faire officiel se transmua bientôt, malgré la quasi-absence de participation financière de l'État, en un contrôle tatillon, dirigé en particulier contre les missions étrangères protestantes, qui étaient vues avec méfiance (B. Davidson et alii 1987, p. 757). Les autorités coloniales redoutaient la diffusion des « idées subversives » qu'elles véhiculaient, du fait de leur ouverture d'esprit et de leurs liens avec les établissements situés en territoire anglophone, liens souvent favorisés par l'identité linguistique et ethnique de populations situées de part et d'autre de la frontière²¹. Dès 1907, une première mesure vise à assurer la diffusion du

18. La Mission suisse en pays changana est connue notamment pour les travaux de l'anthropologue Junod sur la population rhonga.

19. Le premier président du Frelimo, Eduardo Mondlane, puis les trois présidents successifs du pays, Samora Machel, Joaquim Chissano et Armando Guebuza, passeront par là. Au lendemain de sa prise de fonction, dans un geste symbolique, A. Guebuza s'en fut remercier la Mission suisse.

20. Un missionnaire suisse, toutefois, traduisit la Bible en *ndau* (LINDER 2001, p. 162).

21. Ainsi, l'*American Board of Foreign Mission*, actif dans la région rhodésienne limitrophe de Chipinge, avait-il ouvert des succursales en territoire mozambicain, à Gogoi notamment. L'ABFM avait instrumentalisé la variété du *ndau* intérieur. La mission anglicane de Metangula, sur la rive du lac Malawi, s'appuyait sur ses conseqs installées de l'autre côté du lac au Nyassaland (futur Malawi) dans des zones de langue *nyanja*. La Mission suisse disposait de nombreuses stations dans la province voisine du Transvaal en Afrique du Sud, où les missionnaires, d'ailleurs, se mirent parfois à l'abri de la vindicte du pouvoir colonial.

portugais : les langues locales se voient limitées aux trois premières années de scolarisation, le portugais devenant ensuite la seule langue autorisée²² ; en outre, les enseignants devaient avoir un diplôme de portugais (Linder 2001, p. 159). L'usage des langues africaines restait cependant autorisé pour les enseignements proprement religieux ; le *changana* continua donc d'être utilisé dans les groupes de jeunes (*minilawa*) de la Mission suisse ainsi que pour l'alphabetisation des adultes (Stroud et Tuzine 1998, cité par Cumbe et Muchanga 2001).

Mais la dénonciation du travail forcé dans un rapport présenté à la SDN en 1925, dont la responsabilité fut imputée aux missions protestantes, servit de prétexte au gouvernement pour fermer un grand nombre d'écoles des missions protestantes étrangères, et transférer la responsabilité de l'éducation indigène à l'Église catholique portugaise, jugée plus proche de l'administration. Cela sera achevé en 1940, à la suite de la signature avec le Vatican du Concordat et de l'Acte missionnaire, qui chargent l'Église de l'éducation des Africains, moyennant, désormais, la subvention de l'État.

L'Église catholique reprit donc le flambeau, si l'on peut dire, des mains des protestants, qui ne parvinrent à maintenir que quelques écoles dans le sud (Mondlane 1979, p. 55 et 59). Ce transfert de responsabilités réduisit drastiquement l'usage des langues locales dans l'éducation au Mozambique, d'autant plus que, dès 1929, l'écrit en « langue bantoue » est interdit (Cahen 2000). L'usage oral des langues africaines restait toutefois autorisé pour les enseignements proprement religieux (Cahen 2000, p. 4). Est alors mis en place l'enseignement dit « rudimentaire », qui deviendra « d'adaptation » : il s'agissait d'une sorte de pré-primaire, destiné à « civiliser » les jeunes Africains avant que ceux-ci accèdent au primaire. En 1955, on comptait 2 041 écoles rudimentaires, dont 2 000 aux mains des missions (Departamento da Historia 1988, p. 19), ce qui représentait un taux de scolarité d'environ 6 % (Gomez 1999, p. 67). Indice de l'héritage des Églises protestantes, environ la moitié de ces écoles « rudimentaires » se trouvaient dans le Sud, qui ne comptait pourtant que 10 % de la population (Gomez 1999, p. 71).

Ces écoles privilégiaient le portugais. Citons Mondlane (1979, p. 54) : « les écoles pour Africains sont tout d'abord des agences pour la diffusion de la langue et de la culture portugaises ». Après un examen, les

22. Selon NEWITT (1995, p. 439), l'interdit porte davantage sur l'usage d'autres langues européennes que sur l'usage des langues africaines.

élèves pouvaient en théorie avoir accès au secondaire – mais des entraves réglementaires assuraient que cela restât le plus souvent lettre morte²³.

Selon Newitt, l'influence de la chrétienté sur le changement social au Mozambique pour cette période reste, à l'exception du Sud, minime. Cela se lit dans le pourcentage des convertis : en 1964, environ 15 % de la population est donnée comme catholique, et 4 % protestante (Newitt 1995, p. 436, 479). Ces chiffres donnent aussi une indication du degré de pénétration du portugais.

Situation à l'Indépendance

Ce n'est que dans les années 1960 que furent créées des écoles primaires d'État, en particulier dans les banlieues africaines des villes (O'Laughlin 2000, p. 21), cela allant avec une augmentation de leur nombre (Mondlane 1979, p. 61). Mais l'enseignement ouvert aux Africains restait loin de couvrir l'ensemble du pays.

À l'Indépendance, en 1974, le taux de scolarité dans le primaire atteignait un tiers, le taux de passage en classe supérieure restant inférieur à 50 % pour l'année 1972-1973 (Gomez 1999, p. 70-71). Malgré l'extension de la couverture scolaire, à peine un tiers de la population a une connaissance du portugais, moins de 10 % sachant le lire et l'écrire (Lopes 1998, p. 465). La diffusion du portugais était aussi limitée par la faiblesse de la présence humaine portugaise, hors des villes et de certaines régions²⁴, d'autant que l'insécurité due à la lutte d'indépendance l'avait réduite dans de nombreuses zones rurales du Nord et du Centre. En outre, dans les zones frontalières, le portugais subissait la concurrence de l'anglais, diffusé par les migrations saisonnières – les enfants pouvaient souvent être scolarisés sur le lieu de travail de leurs parents (notamment dans les régions de production de thé en Rhodésie) – et par le commerce informel qui se jouait des frontières.

La connaissance du portugais se trouva dès lors exagérément valorisée, du fait du caractère tardif et sélectif de la scolarisation coloniale.

23. Ainsi d'E. Mondlane, qui, après avoir suivi l'école rudimentaire de la Mission suisse, fut empêché de s'inscrire dans le secondaire, pour avoir dépassé l'âge (MONDLANE 1981, p. 12). Cette stratégie fut au demeurant couronnée de succès (si l'on peut dire), puisque, en 1963, il n'y avait que 6 % de lycéens africains dans le secondaire (GOMEZ 1999, p. 60).

24. À l'heure de la dissolution des empires coloniaux africains anglais et français, dans les années 1960, le gouvernement portugais, pour tenter d'ancrer sa présence, suscita l'installation de dizaines de milliers de paysans portugais dans des schémas de développement agraire, mais cela vint trop tard.

Elle continue d'être vue comme condition et garantie de promotion individuelle.

Une classe intermédiaire au service du colonisateur : les assimilados

L'une des stratégies mises en place par le Portugal dans ses colonies fut de s'appuyer sur une élite africaine locale, intégrée à la culture portugaise par « assimilation ». Les individus considérés comme « assimilés » bénéficiaient de quelques privilèges à condition de remplir certains critères²⁵. Mondlane (1979, p. 41) en donne la liste suivante²⁶ : savoir lire, écrire et parler le portugais couramment ; avoir des moyens suffisants pour faire vivre sa famille ; avoir une bonne conduite ; avoir l'éducation et les habitudes individuelles et sociales nécessaires pour que soit appliquée la législation publique et privée du Portugal.

Ce statut offrait des avantages non négligeables : il créait une différence vis-à-vis du lot commun des indigènes, en exonérant son bénéficiaire des servitudes auxquelles ceux-ci étaient soumis, notamment la corvée, il ouvrait la porte à la fonction publique ainsi qu'à l'enseignement d'État pour les enfants, il autorisait à se déplacer sans justificatif, etc. L'individu qui souhaitait devenir « assimilé » passait devant un jury. La condition essentielle pour l'emporter était de renier toute trace de culture africaine, notamment en n'utilisant quasi exclusivement que le portugais. Citons Mondlane à nouveau, qui revient souvent sur cette question dans sa dénonciation de la politique coloniale portugaise (1979, p. 43)²⁷ :

25. Cette dichotomie n'est sans doute pas fondamentalement différente de celle qui avait été mise en place dans les pays colonisés par la France, où les populations se répartissaient entre assimilés, disposant du droit de vote, et sujets ou indigènes, qui constituaient la majorité, et étaient régis par le code de l'indigénat. Peut-être toutefois l'assimilation à la française alla-t-elle plus loin, puisque les assimilés avaient accès aux fonctions politiques dans le cadre de la représentation locale au Parlement français, et que certains d'entre eux avaient pu obtenir une éducation universitaire, toutes choses que le fascisme portugais ne permettait pas. Au demeurant, l'unification des statuts fut plus précoce dans les colonies françaises : en Afrique occidentale, cela se produisit après la Deuxième guerre mondiale.

26. Ils sont donnés dans le décret-loi 39666 du 20 mai 1954, qui vient préciser une situation antérieure. Bien que non strictement obligatoire (il y avait des protestants ainsi que des musulmans d'origine indienne), le fait d'être catholique constituait un atout, selon tous les témoignages.

27. Dans le même texte, Mondlane fait justice de cette théorie selon laquelle – le message en serait la preuve – il n'y aurait pas eu de racisme dans les colonies portugaises (1979, p. 44 *sqq.*).

[L'assimilation] implique la non-acceptation de l'Africain en tant qu'Africain. Il doit vivre selon la loi d'une manière entièrement européenne ; il ne doit jamais utiliser sa propre langue²⁸, et il ne doit pas rendre visite chez eux à des parents non assimilés.

L'assimilé devait faire un mariage « chrétien » – foin de la polygynie et du paiement des épouses (*lobolo*)²⁹. Tout manquement pouvait entraîner la perte d'emploi ; des visites impronptues à domicile vérifiaient que l'individu se comportait selon les prescriptions³⁰.

Mondlane décrit les assimilés et les métis comme des individus essentiellement coupés du système tribal. Ce déni imposé de leur origine, l'isolement forcé vis-à-vis de leur communauté, entraînèrent chez les « assimilés » des traumatismes psychologiques et sociaux, souvent accrus chez leurs enfants qui furent ainsi élevés dans un isolat culturel³¹ ; les « assimilés » étaient constamment en porte-à-faux entre la culture traditionnelle et la culture moderne. Cette situation a été décrite ultérieurement par d'anciens assimilés comme représentant l'aspect le plus dur de leur condition.

Mondlane a montré que cette législation était bien raciste, malgré son apparence culturaliste, puisque, si on l'avait appliquée au Portugal même, nombre de Portugais de naissance n'auraient pas satisfait aux critères requis pour obtenir la qualification d'assimilés, du fait de leur faible niveau de revenus et d'instruction (Mondlane 1979, p. 33). Par ailleurs, de nombreux blocages administratifs limitaient l'ascension sociale des assimilés (Newitt 1995, p. 477), lesquels étaient en outre en butte aux vexations quotidiennes des colons.

Du fait de ce système, les rares Africains originaires du Mozambique à avoir reçu à l'Indépendance une éducation scolaire, voire universitaire, se recrutaient presque exclusivement parmi les assimilés, souvent de la seconde génération. À ces derniers s'ajoutaient les métis et les Goanais (Mondlane 1981, p. 141). Le nombre d'assimilés resta, par ailleurs, extrê-

28. Souligné par nous.

29. Cela, au demeurant, était déjà impliqué par la conversion ; la polygynie était en effet, pour les missionnaires, une pratique locale à extirper de toute urgence.

30. Cela n'allait pas sans mesquinerie : il ne fallait pas être surpris à manger avec les doigts, assis par terre, etc. (Interviews, Mossurize, 1998). Quand on s'y attendait, la visite de l'inspecteur était préparée, et pour l'impressionner, on rassemblait en hâte, avec l'aide des voisins, des ustensiles européens (PENNENNE in NEWITT 1995, p. 477).

31. Les enfants métis étaient généralement assimilés.

mement limité : ils étaient moins de 5 000 en 1950 sur une population qui comptait alors plus de six millions de personnes (Mondlane 1979, p. 33).

Pour autant, le statut d'assimilé n'impliquait en rien l'acceptation d'un *statu quo* colonial : ce sont des assimilés qui furent les premiers à mettre en cause la situation coloniale, dès le début du xx^e siècle, et leur groupe fournira une grande proportion des militants nationalistes et des cadres dirigeants du pays.

L'assimilation comme critère formel de différenciation sociale ne fut abolie qu'en 1961, lorsque, sous pression internationale, le Portugal supprima le travail forcé (voir O'Laughlin 2000) et étendit la citoyenneté à tous les habitants (Gomez 1999, p. 54). Mais il nous semble que l'idéologie de l'assimilation a perduré chez la bourgeoisie africaine naissante qui est issue de la lutte de libération. Ce développement paraît, dans son extrémisme, propre au Mozambique : si l'on nous passe une image rapide, il n'y eut pas, dans le pays, de Senghor mozambicain pour mettre en avant la valeur des cultures « nègres », à côté de la culture européenne.

Vers l'indépendance :

« le portugais, langue de l'unité nationale »³²

Continuité linguistique et culturelle dans la lutte de libération et au-delà

La lutte de libération au Mozambique fut menée par le Frelimo, « front » créé en 1962 à Dar-es-Salaam, par l'union de trois mouvements à base régionale. Sa composition reflétait le paradoxe d'un pays sociologiquement divisé : les dirigeants étaient essentiellement des intellectuels (Mondlane 1981, p. 64) originaires du Sud et, compte tenu des circonstances, c'étaient souvent des exilés qui avaient fait leurs études à l'étranger (Newitt 1995, p. 541) ; dans leur majorité, ils étaient métis ou assimilés ; mais c'est dans le Nord rural, dans la province de Cabo Delgado, en pays makondé, frontalier de la Tanzanie, où se trouvaient le siège du Frelimo et les camps d'entraînement et d'où provenait le support logistique, que la lutte armée commença et que les premières zones

32. Phrase attribuée à Mateus Katupha ministre de la Culture, en 1985 (d'après CHIMBUTANA 2005, p. 162).

libérées s'organisèrent³³. Il était logique, dans une telle situation, que le portugais, seule langue partagée, devint le médium de communication³⁴.

Sur le plan idéologique, à partir d'une analyse qui reconnaissait les différences culturelles comme faisant partie de l'héritage national, la lutte de libération était envisagée comme visant à la création d'un Mozambique nouveau et unitaire. À ce titre, le portugais se vit attribuer le rôle de ciment de la nation et il fut décrété « langue de l'unité nationale » et promu dans les programmes d'éducation lancés dans les zones libérées³⁵. Le Frelimo insista, en effet, dès le début de la lutte, sur l'importance de l'éducation, qu'il mettait sur le même plan que la lutte armée : « le combat contre l'analphabétisme » faisait partie des recommandations du congrès fondateur du Frelimo en 1962 (Mondlane 1981, p. 25).

Le Frelimo postulait que le développement même de la lutte, et plus tard, la modernisation du pays, provoqueraient *ipso facto* la remise en cause des structures et des pratiques traditionnelles, jugées désuètes (Mondlane 1979, p. 163, 175). Ce noble idéal entraîna dans les zones libérées, qui préfiguraient la société future, la prohibition des pratiques culturelles jugées contraires à l'égalité et au développement, au nombre desquelles la polygynie et la *lobolo*, qui manifestaient l'exploitation des femmes par les hommes ; la chefferie traditionnelle, les rites d'initiation et les classes d'âge, qui assuraient le pouvoir des vieux sur les jeunes ; le recours aux ancêtres, aux devins, aux médecins traditionnels, indices de la superstition, etc.

L'usage des langues locales – dont certaines toutefois furent utilisées à la radio (Mondlane 1979, p. 156) – n'était pas encouragé, afin de réduire les risques de division ethnique³⁶, et parce qu'elles étaient vues comme liées au passé. Comme le notent Bailegamire et alii, 2004, en parlant de ce moment de l'histoire du Frelimo : « les langues et cultures africaines

33. Le massacre de Mueda (Cabo Delgado) en 1960, où les troupes coloniales firent feu sur une foule désarmée, contribua à la mobilisation populaire.

34. Peut-être la présence non négligeable de soutiens étrangers (NEWITT 1995, p. 541) y contribua-t-elle.

35. O'LAUGHLIN propose une lecture positive de la nationalisation du portugais : elle suggère qu'il s'agissait de permettre le partage des cultures locales, et non d'aboutir à leur suppression (2000, p. 28). Mais si la langue est une partie non négociable de la culture, cette distinction n'est guère que rhétorique.

36. Ainsi Kavandame, écarté et dénoncé comme traître après la mort de Mondlane en 1969, était-il perçu comme s'appuyant sur la corde ethnique makondé.

[restent] l'expression de l'obscurantisme et des sources possibles de division tribale³⁷ ».

Avec le recul, la coïncidence est frappante entre la concrétisation des objectifs révolutionnaires de transformation sociale et de construction nationale et certains aspects de l'idéologie coloniale incarnée dans l'assimilation : les pratiques culturelles traditionnelles, méprisées et considérées comme non civilisées, étaient bannies au nom d'un idéal progressiste et de la lutte contre l'obscurantisme ; les langues africaines étaient ravalées au rang de « dialectes », sans être développées, et ce, au profit exclusif du portugais³⁸.

Vers un monde meilleur par l'apprentissage du portugais

Le Mozambique, comme les autres colonies portugaises, acquit son indépendance en 1974, à la suite de la révolution des Œillets au Portugal, qui fut elle-même provoquée par la lassitude de la population face aux interminables et coûteuses guerres coloniales. Une fois au pouvoir, le gouvernement issu largement du Frelimo s'attacha à élever le niveau culturel des masses et à généraliser l'accès à l'éducation, confirmant la politique inaugurée dans les zones libérées : l'éducation était l'un des moyens essentiels de la transformation de la société, *onde o povo toma o poder*, comme l'indiquait un slogan résolument optimiste de l'époque³⁹.

La scolarisation fut uniformisée, avec l'étatisation des écoles des missions. Malgré le départ subséquent de nombreux religieux, les effectifs du primaire enregistrèrent une augmentation notable, passant d'environ 637 000 en 1974 à 1 500 000 en 1978 (Marshall, citée dans O'Laughlin 2000, p. 33). En outre, de vastes campagnes d'alphabétisation de masse, basées sur la mobilisation des lycéens, furent lancées.

Après des débuts relativement flexibles, où les initiatives locales étaient tolérées, la pratique éducative du parti Frelimo, devenu marxiste-

37. Cette attitude positiviste du Frelimo ne fut pas celle de tous les mouvements de libération : la ZANU du Zimbabwe voisin, par exemple, inscrivant sa lutte comme le deuxième temps de la Première *chimurenga* de 1890, cherchera (et obtiendra) le soutien des devins-médiums *zvikiro*, en particulier dans le nord du pays, près de la frontière avec le Mozambique, faisant des offrandes aux ancêtres avant et après toute action d'envergure, etc.

38. STROUD 1999 donne une analyse détaillée du rôle du portugais dans la construction nationale.

39. « C'est là que le peuple prend le pouvoir ». Ce slogan se lisait encore sur le mur d'enceinte du lycée de Chimoio en 1998.

léniniste depuis son 3^e Congrès en 1977, fut de plus en plus centralisée et contrôlée : dans un pays si écologiquement et culturellement divers, tout, des contenus aux rythmes scolaires, devait aller à l'identique, la progression scolaire devant être synchrone... Le lancement de la campagne d'alphabétisation, par exemple, fut retardé jusqu'en 1978, dans l'attente de la publication d'un manuel national, pour éviter de recourir à des manuels existants, mais qui étaient le fruit d'initiatives locales, et donc divers (T. Veloso, communication personnelle).

La politique éducative se consolida en 1983 dans le « système national d'éducation », qui incluait tant le système scolaire formel que l'éducation des adultes⁴⁰. Les critiques à l'encontre du système éducatif d'origine coloniale alimentèrent de nombreux textes d'orientation, mais ne furent guère traduites en acte, la seule modification significative touchant les programmes d'Histoire et l'introduction de l'éducation politique (Dias 2002, p. 144). La méthodologie d'enseignement restait essentiellement caractérisée par la prépondérance du maître, détenteur du savoir, par une relation hiérarchique du professeur à l'élève, et par la répétition en chœur, comme manifestation de la compréhension⁴¹. L'enseignement était donné exclusivement en portugais. Comme Newitt le note ironiquement (1995, p. 547) :

Greater efforts were made to widen the knowledge of it [Portuguese] and to make people literate in the language of Camões and Caetano than the Portuguese themselves had ever made.

Les résultats cognitifs de cette stratégie éducative furent mitigés, selon les régions et les contextes sociaux et culturels. La déperdition fut significative, soit par abandon – en 1995 ou 1996 moins de 25 % des enfants entrant dans le primaire acheveront le cycle (*Plano estratégico da Educação* 1997-2001, p. 6-7) – soit du fait du redoublement – de 1992 à 1998, le taux moyen de redoublement dans les cinq premières années affectait le quart des effectifs (Balegamire et alii 2004). Le principal critère de réussite scolaire était la connaissance de la langue d'enseignement, au détriment des contenus cognitifs.

40. Expérience décrite par une pédagogue qui en fut l'une des principales responsables, VELOSO 2002.

41. Il y a sans doute coïncidence entre le modèle portugais qui était maintenu de fait – c'était la référence de la majorité des enseignants – les pratiques formatives des sociétés locales et les habitudes de l'école coranique, qui existent dans certaines zones du Nord et du Centre.

En tout état de cause, le pays fut bientôt pris par la guerre civile menée par la Renamo, qui eut tôt fait de soustraire de vastes régions à l'autorité centrale, et de mobiliser l'essentiel des ressources. La scolarisation fut perturbée sinon interrompue dans les zones peu sûres, la Renamo se faisant une règle de détruire les écoles, symboles du pouvoir de l'État frémaliste⁴² : le taux de scolarisation des jeunes de 6 à 14 ans chuta, passant de 48 % en 1979 à 38 % en 1985 (Cahen 1987, p. 25) ; en 1990, plus de la moitié des écoles avait été rendues inefficaces (*Plano curricular do Ensino basico* 1999, p. 13). Quant à l'éducation des adultes, les campagnes d'alphabétisation s'étiolèrent graduellement à partir de 1981, du fait de difficultés de tous ordres parmi lesquelles sont le plus souvent citées l'extension de la guerre, la désaffectation de la population et la démoralisation des moniteurs. Ces campagnes avaient entre-temps produit des résultats, portant le taux d'alphabétisme à environ un quart de la population (si l'on en croit le recensement de 1980). La direction de l'alphabétisation fut abolie en 1990, cette activité étant alors placée sous la direction de l'éducation de base – ce n'est qu'en 2000 qu'une direction autonome à l'alphabétisation fut réinstaurée.

L'assimilation dans de nouveaux habits

La maîtrise du portugais continuait d'être condition et source de domination, assurant la reproduction de l'élite au pouvoir. Une politique autre n'était pas envisagée, ni même envisageable. Selon les propres termes de Gomez, observateur-participant de cette période, « la question linguistique dans l'enseignement fut longtemps taboue » (1999, p. 263). Pour ce qui est de l'alphabétisation, Ngunga considère que l'utilisation d'une langue non pratiquée par les apprenants fut l'un des facteurs de son échec⁴³.

Au-delà des proclamations progressistes, il est difficile de ne pas voir dans le rôle privilégié accordé au portugais un effet de l'idéologie de l'assimilation, appropriée par les leaders et sans doute aussi par une partie de la population, habituée à ce que la connaissance de la langue coloniale

42. La Renamo, dans les régions qu'elle contrôlait, organisait parfois ses propres écoles, comme nous l'avons constaté à Mossurize, répondant ainsi en partie aux préoccupations des parents pour l'avenir de leurs enfants. Nous n'avons pas d'information sur les contenus pédagogiques, mais il ne semble pas qu'ils aient divergé des programmes officiels autrement que par l'aspect idéologique ; en particulier, on ne rapporte pas d'enseignement en langue locale.

43. « We believe that the language factor was to a large extent responsible for the failure of literacy in the country » (NGUNGA 1999, p. 150).

ouvre les portes des emplois administratifs, et donc d'un futur meilleur. Cela devint définitoire de l'élite qui prit le contrôle à l'Indépendance, comme le remarque un observateur :

The black Mozambicans who were workers and peasants let them [the more articulate and educated members of the petty bourgeoisie (...) who occupied the junior grades in the colonial hierarchy] take over control (...) in part as a result of deference to their superior wealth, education and social standing. (B. MUNSLOW, *in* NEWITT 1995, p. 543).

Ngunga souligne le déni de démocratie que cette option représentait, d'autant plus paradoxal venant de la part d'un pouvoir se disant populaire :

The government succeeded in denying its own people the opportunity to participate in the development of the country. (...) The Mozambican policy makers decided that there was no need to change the colonial language policy that marginalized the African languages. (...) Those who wanted to be part of the elite had to learn the colonial language. (NGUNGA 1999, p. 150 et 152).

Il est clair que l'héritage idéologique de l'assimilation n'était pas la seule raison de cette attitude. Dans un environnement anglophone encore sous domination coloniale, le portugais restait à la fois garant de l'unité nationale et critère de différenciation vis-à-vis des voisins, constituant une sorte de frontière culturelle. Cette phobie était nourrie par les craintes de partition ou de séparatisme. Mais la politique dirigiste imposée de Maputo, sans égard pour les réalités locales, eut son prix. Il a été montré (voir notamment Geffray 1990) que, si la Renamo n'aurait pu mettre en péril le gouvernement du Frelimo sans un appui extérieur (rhodésien puis sud-africain), elle n'aurait non plus pu s'étendre si elle n'avait rencontré un soutien parmi la population rurale. Ce n'est pas un hasard si la guerre s'étendit tout particulièrement dans le centre et le nord du pays, c'est-à-dire, dans les régions plus tardivement sous domination centrale, où le sentiment d'une spécificité vis-à-vis de la capitale avait toujours reçu un fort écho. Pour autant, la revendication linguistique ne paraît pas avoir figuré parmi celles de la Renamo.

La reconstruction

Le cadre général

Les accords de Rome signés en 1990 permirent le rapatriement des réfugiés et déplacés, ce qui fut achevé en 1995, ainsi que la proclamation d'une nouvelle constitution multipartiste en 1994. Cela instaura la paix civile et ouvrit la voie à une nouvelle donne politique, avec la tenue d'élections, et partant, à la reconstruction. Alors que la nouvelle constitution traite en grand détail de la distribution des pouvoirs entre les corps de l'État, la question linguistique, à peine évoquée, est expédiée en deux brefs articles⁴⁴ :

9. L'État valorise les langues nationales comme patrimoine culturel et éducatif et promeut leur développement, ainsi que leur usage croissant comme langues véhiculaires de notre identité.

10. Dans la République du Mozambique, le portugais est la langue officielle.

Ce point ne semble pas avoir fait l'objet de débat. Pour ce qui est des langues en tout cas, la vision monolithique de la nation est apparemment partagée par les deux partis. Les langues africaines ne se voient donc reconnaître aucun usage officiel. Il est remarquable que ces dispositions soient reprises à l'identique dans la Constitution de 2004, les seules différences apparaissant dans la numérotation des articles. Pourtant, le dispositif mis en place par la Constitution sud-africaine, promulguée entre-temps (1993 et 1996)⁴⁵, qui place sur un même plan les langues à base européenne et les langues africaines reconnues, avait été célébré localement et internationalement comme une avancée démocratique considérable et aurait pu servir de modèle. Il définit notamment des droits linguistiques et élabore une méthodologie de mise en pratique (voir notamment Lafon 2004 et 2006).

44. **Artigo 9** (Línguas nacionais) O Estado valoriza as línguas nacionais como património cultural e educacional e promove o seu desenvolvimento e utilização crescente como línguas veiculares da nossa identidade.

Artigo 10 (Língua oficial) Na República de Moçambique a língua portuguesa é a língua oficial.

45. 1993 : Constitution provisoire ; 1996 : Constitution définitive. L'essentiel des clauses linguistiques, plus amplement développées dans la Constitution provisoire, se retrouve dans la Constitution définitive.

Dans la terminologie usuelle, selon une habitude héritée de la colonisation, seul le portugais est considéré comme langue, les langues africaines restant des « dialectes » (Langa et Chambale 2000, p. 219). Cependant, Radio-Mozambique, sur ses émetteurs régionaux, diffuse des programmes dans six ou sept langues africaines, continuant ainsi la pratique antérieure. La télévision nationale reste à la traîne : en 2005, elle n'offrait que quelques heures hebdomadaires en *changana*, langue du Sud, région de la capitale. Pourtant, selon le rapport ministériel de 2005 cité plus haut, à peine 40 % de la population a connaissance du portugais, plus de 90 % ayant une langue africaine comme langue maternelle.

Ainsi, dans le Mozambique démocratique (d'après les accords de Rome), les langues africaines ne reçoivent-elles pas plus d'attention qu'avant, peut-être même moins : si l'on compare le libellé de la Constitution de 2004 à celui de la Constitution antérieure (1990), on constate un retour en arrière, car cette dernière mentionnait le rôle possible des langues dans l'éducation et indiquait un engagement de l'État :

L'État valorise les langues nationales et promeut leur développement et leur utilisation croissante comme langues véhiculaires et dans l'éducation des citoyens. (Constitution de 1990, art. 5.2).

Éducation : du quantitatif au qualitatif

Conformément aux attentes de la population, à la philosophie et à la pratique constante du Frelimo, l'éducation tient une place primordiale dans la reconstruction. La priorité va à la réhabilitation des écoles primaires ainsi qu'à la formation de maîtres, avec pour objectif l'extension rapide de la couverture scolaire, vue comme un moyen d'intégrer l'ensemble des populations. Les individus sans diplôme mais qui avaient assumé des fonctions d'instituteurs, y compris dans les écoles de la Renamo, pouvaient, sous certaines conditions, être intégrés après avoir reçu une formation qualifiante⁴⁶. Initialement, l'optique était essentiellement quantitative et axée sur le court terme. Il s'agissait de revenir au plus tôt à la situation antérieure : en 1999, le taux de scolarisation atteignait 85 % alors qu'il n'était que de 54 % en 1994, mais en 1981,

46. En réalité, la mise en pratique de cette mesure, partie des accords de Rome, se heurta à des obstacles bureaucratiques qui en réduisirent considérablement la portée (observations personnelles, Manica, 1995).

avant le déclenchement de la guerre civile, il était déjà de 93 % (Plan stratégique d'Éducation 1999-2003, p. 9).

Ce n'est qu'à partir de la fin de la décennie 1990 que l'on se tourne vers une appréciation qualitative de l'éducation, sans toutefois qu'il y ait remise en cause des finalités d'un système éducatif orienté vers la formation de fonctionnaires, l'administration étant encore en phase d'expansion. Le système éducatif apparaît alors dispendieux sans être efficace : en 1995 ou 1996, moins de 25 % des enfants entrant dans le primaire achevaient le cycle (*Plano Estratégico da Educação* 1997-2001, p. 6-7) et la qualité n'était pas au rendez-vous ; en 1998, à peine 42 % de la population était considéré comme alphabète, avec une prépondérance d'hommes (58 %) (*Recenseamento geral da população*, d'après le site Internet de l'Instituto de Estatística).

Sous l'influence d'un courant de pensée formalisé dès la déclaration de l'UNESCO sur les droits de l'enfant (1953) qui affirme la supériorité cognitive de l'éducation en langue maternelle (ou dans une langue familière aux enfants), relayé discrètement au Mozambique par certains fonctionnaires éclairés du Ministère, ainsi que par des ONG éducatives et des experts internationaux, la question de la langue d'enseignement est enfin abordée. Citons notamment Conceição (1998)⁴⁷ :

La question de la langue est un facteur déterminant dans l'activité éducative [o processo de ensino-aprendizagem], (...) dans la mesure où la majorité des élèves mozambicains (...) parlent une langue maternelle différente de la langue d'enseignement.

Ensuite, la thèse selon laquelle le portugais est vecteur d'inégalités sociales, fut popularisée dans un ouvrage qui eut à sa sortie un retentissement local (Dias 2002). Tout cela amena le Ministère à repenser le modèle éducatif, notamment la question de la langue d'enseignement ; certains bailleurs de fonds, dont la Banque mondiale, encouragèrent d'ailleurs le gouvernement à aller dans cette voie⁴⁸.

47. Référence communiquée par A. Dhorsan, que je remercie.

48. Dans le cas du Mozambique, l'idée communément répandue que les puissances étrangères agissent en sous-main pour maintenir les langues coloniales ne se vérifie pas : outre la Banque mondiale, l'Union européenne a financé (dès 1998) au moins un programme d'éducation bilingue et certaines ONG étrangères s'en font les défenseurs, voire les promoteurs. Nous n'avons pas, il est vrai, connaissance de la politique portugaise en la matière. Il n'est peut-être pas anodin, dans cette optique, que le Mozambique ait, dès cette date, rejoint le Commonwealth ;

Le programme expérimental d'enseignement bilingue

En 1997, le ministère de l'Éducation annonce un changement important dans les programmes de l'enseignement primaire, faisant une place aux langues et cultures africaines. Ce changement d'orientation était légitimé dans un texte officiel peu connu de la même année « Stratégie de mise en pratique du Programme culturel » qui inclut un appel à l'usage des langues africaines dans l'éducation (relevé et cité par Lopes 1998, p. 462).

D'une part, pour corriger la rigidité et le caractère inapproprié des programmes, il est introduit un contenu local, à raison de 20 % dans chaque matière, au titre des « capacités pour la vie » ; d'autre part, l'INDE (*Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação*)⁴⁹, s'appuyant sur l'expérience pionnière du PEBMO⁵⁰, avance, dans un séminaire, une stratégie éducative faisant place aux langues africaines. À côté du modèle monolingue en portugais, continuation du passé, deux autres sont proposés, à titre expérimental. Le premier propose un changement de code informel en autorisant le recours à la langue africaine à l'oral dans la classe pour expliquer ce que les élèves ne comprennent pas en portugais ; cela se faisait déjà spontanément mais c'était en principe interdit. Le deuxième établit une procédure d'éducation bilingue (EB) ; les langues maternelles, utilisées pour l'apprentissage initial de la lecture et de l'écriture, sont véhicules d'enseignement pendant les trois premières années, pour toutes les matières ; le portugais, introduit dès la première année à l'oral, devient langue d'enseignement à partir de la quatrième année, les langues africaines devenant, à leur tour, matières d'enseignement. Il s'agit là d'un modèle de transition sur cinq ans, basé sur la théorie du transfert vers L 2, c'est-à-dire, vers le portugais⁵¹, de la capacité acquise en L 1. L'EB n'est pas obligatoire et les parents sont

l'introduction des langues africaines peut aussi être reliée à un changement dans le poids respectif des partenaires extérieurs.

49. Fondé en 1978, l'INDE est chargé de la recherche en éducation, en particulier de la conception des programmes du primaire comme du secondaire.

50. Le PEBMO (*Programa de Educação bilingue em Moçambique*) fut développé à titre expérimental dans deux régions du pays (voir BENSON 2001).

51. Sur la théorie du transfert, voir notamment CUMMINS 1991, cité par HOVENS 2002. L 2, langue seconde : cela suggérerait que le portugais n'est pas à proprement parler une langue étrangère ; en réalité, dans de nombreuses zones rurales, le portugais est bien langue étrangère pour les enfants qui n'y sont pratiquement jamais exposés hors de l'école.

libres de demander le transfert de leur enfant qui aurait été placé dans une classe bilingue, vers le modèle portugais monolingue.

Le programme couvre les seize langues retenues par le NELMO dans son inventaire de 1998⁵² : ce sont sans doute les plus importantes démographiquement, même si leur sélection n'est pas exempte de critique (voir la carte).

Pour mettre en œuvre l'EB, un immense effort est nécessaire : les langues cibles doivent être développées, notamment sur les plans de la standardisation orthographique et de la terminologie ; des manuels doivent être rédigés, des enseignants formés. Dans un pays aussi démuné que le Mozambique, les difficultés logistiques s'ajoutent au manque de moyens humains, financiers et techniques. L'engagement du ministère de l'Éducation est resté, selon toutes apparences, limité⁵³ et le programme n'a pu, finalement, se mettre en place dans des conditions acceptables que grâce à l'appui d'ONG, en particulier celle de *Progresso*, dans les provinces où celle-ci intervient⁵⁴. Ainsi s'explique le temps de latence (cinq ans) entre l'annonce du programme et le début de sa traduction concrète.

Les premières classes bilingues ont été ouvertes à la rentrée 2003, d'autres en 2004, dans vingt-deux écoles-pilotes situées dans des zones linguistiquement homogènes, qui se trouvent être des zones rurales. Chaque année voit l'ouverture d'un niveau supérieur, par « expansion verticale », et d'une nouvelle classe initiale dans chaque école. En 2005, l'EB touchait 4 200 élèves, dans trente-deux écoles (soit dix de plus qu'initialement, voir ci-après) – sur un effectif total dans le primaire estimé à presque trois millions d'enfants, répartis en quelque huit mille

52. Le NELMO (*Núcleo de estudos das línguas moçambicanas*) est un centre de recherche de l'Université Eduardo Mondlane chargé des questions linguistiques ; une conférence initiale en 1988 avait dressé un premier inventaire des langues, mais sans avoir pu réaliser d'enquêtes de terrain extensives.

53. À la décharge de celui-ci, notons que la période a vu une extension considérable de la scolarisation primaire, ce qui a entraîné, de l'aveu même du Ministère, une détérioration de la qualité.

54. L'ONG *Progresso*, fondée aux débuts des années 1990 par d'anciens cadres du ministère de l'Éducation, appuie les structures officielles de l'Éducation dans les deux provinces de Cabo Delgado et de Niassa. *Progresso* a intégré l'EB dans son soutien, ce qui a bénéficié aux cinq langues retenues dans ces deux provinces, et, par extension, au Niassa, qui en partage certaines. L'intervention de *Progresso* est garante de qualité : cette organisation a reçu le prix de l'UNESCO pour l'Alphabétisation en 2005.

écoles⁵⁵. La rentrée 2006 devait voir l'introduction de l'EB dans la quatrième classe pour les écoles ayant commencé en 2003.

Sur le plan scolaire, le programme apparaît positif. Tous les rapports notent une participation accrue des élèves, qui contraste avec leur passivité lorsque l'enseignement était donné en portugais. Toutefois, pour une évaluation d'ensemble, il faut observer au moins un cycle complet, soit six ans, si ce n'est davantage, si l'on veut prendre en compte également l'intégration professionnelle et sociale des élèves à la sortie du cursus, paramètre particulièrement pertinent en l'espèce.

Les réactions

Enthousiasme de la population

D'une façon qui a pris de court les instances nationales, l'expérience a suscité l'enthousiasme des communautés concernées, qui ont véritablement porté le programme. À leur demande, l'expérience a été étendue. On y a ainsi introduit la langue *mwani* (non prévue) au Cabo-Delgado, et la langue *ndau* dans le nord de la province d'Inhambane (elle n'était prévue que pour Sofala et Manica) ; on a aussi intégré dix nouvelles écoles en 2004, sur initiative locale (faisant passer le total de vingt-deux à trente-deux)⁵⁶. Dans les deux cas, l'INDE a entériné ces demandes.

Malgré ses carences, le manque de livres en particulier, le programme est apprécié. On ne relève pas, contrairement aux craintes initiales, d'enfant retiré du modèle bilingue. Cela est peut-être dû à la connaissance diffuse qu'ont les Mozambicains des systèmes scolaires des pays voisins (Tanzanie, Malawi, Zimbabwe, Afrique du Sud), où les langues africaines ont depuis longtemps droit de cité. Mais nous pensons que les raisons principales de cette attitude résident dans la satisfaction d'une population dont les langues et les cultures n'avaient jamais été reconnues ; elles se sentent enfin parties prenantes du processus éducatif qui fait désormais appel à eux, en tant que porteurs de leurs langues et de leurs cultures, et leur permet d'interagir. De fait, comme nous avons pu le constater en 2003 en zone makondé au Cabo-Delgado, la participation

55. Chiffres communiqués par A. Dhorsan. Pour que la comparaison soit réellement pertinente, il faudrait que l'effectif soit limité aux trois premières classes, c'est-à-dire à celles qui correspondent à l'éducation bilingue. Même avec cette réserve, le pourcentage est infime.

56. A. Dhorsan, communication personnelle.

communautaire dans les écoles bilingues paraît plus prononcée que dans les écoles « monolingues⁵⁷ ».

Par ailleurs, il n'est pas impossible que l'EB, pour timide qu'elle soit, en soit venue à concrétiser, d'une certaine façon l'amorce d'une démocratie véritable⁵⁸, bien plus sans doute que la légalisation des partis politiques et la tenue d'élections multipartistes.

Réticences de l'élite

En revanche, cette expérience, pour limitée qu'elle soit, a déclenché des polémiques parmi l'élite citadine, dont il n'est pas nécessaire de dire qu'une grande part a fait sien le modèle assimilationniste. De fait, en contraste avec les pays voisins (Afrique du Sud, Zimbabwe), l'emploi des langues africaines au Mozambique paraît, dans les villes, limité à la sphère familiale et de nombreux parents se préoccupent peu de les transmettre à leurs enfants.

Les arguments avancés à l'encontre de l'EB ne sont pas toujours rationnels. La presse s'en fait souvent l'écho⁵⁹. Dans un opuscule publié en 1997, Armando Jorge Lopes, professeur à l'Université Eduardo Mondlane, spécialiste de la politique linguistique au Mozambique, soutient, avec trop d'insistance nous semble-t-il, que les Mozambicains dont le portugais est la langue maternelle ne devraient pas être obligés à être scolarisés en langue africaine⁶⁰ ; il conteste le modèle bilingue de l'INDE et se prononce en faveur d'un « bilinguisme initial », soit l'usage simultané des langues africaines et du portugais dès la première année. Il ne mentionne pas la question cruciale du passage à l'écrit. Or, sans garantie de l'écrit en langue africaine, cela n'est rien de plus que la reconnaissance de la possibilité du changement de code à l'oral. Même Dias, après avoir dénoncé les inégalités dues au portugais, se prononce en faveur de l'ajournement de toute expérience pratique jusqu'à ce que les conditions soient réunies. Elle suggère de développer d'abord les langues, par la création d'une « Académie des langues », – l'idée mériterait

57. Les radios privées qui, de façon croissante, émettent en langue africaine, ne s'y trompent pas.

58. Aucune enquête systématique auprès des parents et des communautés n'a été menée, à notre connaissance.

59. Notamment des lettres enflammées de Fatima Ribeiro dans *Noticias*.

60. Cela procède d'une lecture biaisée : outre qu'étudier dans une langue autre que la sienne est (et reste) la situation de la majorité des enfants mozambicains, jamais le programme n'a prétendu faire de l'enseignement en langues africaines une obligation.

certainement considération – mais surseoir à la mise en œuvre du programme, dans le contexte mozambicain actuel, s'apparenterait à en repousser aux calendes grecques tout début de concrétisation.

Le tout-portugais (à défaut du tout-anglais⁶¹) reste sans doute l'option de nombreux dirigeants et responsables, même parmi ceux qui s'intéressent aux questions éducatives. C'est à cette lumière que peut aussi se lire la faiblesse des moyens attribués à l'expérience d'EB, d'autant qu'au-delà du plan proprement éducatif, se profile, implicitement, pour certains du moins, des motivations politiques⁶². Ainsi que le remarque un observateur :

Il a existé et il existe toujours, dans les cercles politiques, une attitude consistant à confondre avec le tribalisme le développement des langues africaines et à considérer la question d'une autre politique linguistique comme une remise en question du projet d'unité nationale. (RONNING 1997, cité dans TAWIL et HARLEY 2004, p. 339).

Toutefois, lors d'une conférence internationale sur ce thème organisée à Maputo par l'ONG danoise Ibis en mars 2006, conférence qui était ouverte aux divers courants d'opinions, il est apparu que, dans son principe, l'enseignement en langues africaines était désormais admis de tous⁶³, même si des divergences demeuraient relativement aux modalités de sa mise en pratique, et il a été regretté que le Ministère n'ait pas délégué, à cette occasion, de représentant qualifiés.

Conclusion

L'éducation bilingue, comme révélateur des orientations du pays

Quatre ans après son introduction, la question du devenir du programme se pose avec acuité : sera-t-il maintenu à un stade expérimental, sera-t-il vulgarisé, ou supprimé ? Du fait de l'histoire particulière du pays,

61. Il a parfois été envisagé que l'anglais se substitue au portugais comme langue d'instruction, mais cela semble avoir été abandonné.

62. La question est de savoir si l'enseignement bilingue souffre au même titre, ou de façon plus aiguë, du manque de moyens ; BALEGAMIRE et alii (2004) font état d'une plus grande difficulté de déboursement des fonds attribués au programme bilingue.

63. Même des opposants « historiques » tels que Fatima Ribeiro en ont reconnu le bien-fondé.

le programme expérimental d'éducation bilingue est révélateur d'un conflit qui plonge ses racines dans l'histoire même de la construction de l'identité mozambicaine.

Des enjeux à longue portée

De façon générale, les choix éducatifs préfigurent le type de société à venir, du moins, la vision que le gouvernement du moment s'en fait. Deux aspects, en l'occurrence, paraissent déterminants, qui dépassent largement le côté proprement éducatif. D'abord, du point de vue de la politique linguistique, la généralisation éventuelle de l'éducation bilingue ne peut qu'entraîner une certaine officialisation des langues « nationales » et leur emploi dans d'autres domaines⁶⁴. Ensuite, en ce qui concerne le modèle éducatif, le souci d'adapter aux réalités locales le médium d'instruction et les contenus de l'enseignement débouche, s'il est mené jusqu'à son terme, sur une remise en cause du modèle éducatif européen-centré, dont l'école, comme entité séparée de la vie courante, est la pierre angulaire⁶⁵.

Il est évident, en effet, qu'à travers l'introduction des langues africaines à l'école, se profilent les questions de la construction nationale et de la reconnaissance à accorder aux différentes composantes de la nation, ainsi que celle de la pertinence d'un modèle éducatif importé dans un pays en développement. La société en a bien conscience, et ses réactions tranchées l'attestent, démontrant l'actualité de la dialectique entre assimilation et africanité, qui recouvre partiellement le dilemme entre démocratie nominale et démocratie réelle et participative.

Une stratégie prudente

Le ministère de l'Éducation a évité jusqu'à présent (2006) de prendre une position nette. Le Plan stratégique d'enseignement 2005-2009, qui devait s'appliquer à partir de la rentrée 2006, ne mentionne l'éducation bilingue que comme une partie du nouveau curriculum⁶⁶, sans

64. L'extension de leurs domaines d'usage ne pourra d'ailleurs avoir que des effets positifs sur l'EB elle-même. Selon CHIMBUTANA (2005, p. 176), la dévalorisation des langues africaines affecte négativement leur usage par les élèves, même dans les classes où le changement de code est autorisé.

65. Sur ce point, voir notamment DASEN et d'autres études in AKKARI (2004).

66. Le terme d'EB recouvrant dans ce document tant l'EB proprement dite que le changement de code informel à l'oral, cela ne constitue en aucune manière une promesse d'extension de l'EB. Le document, qui fait référence aux engagements

développement particulier et sans citer d'objectifs chiffrés (p. 21, 23). Mais cette stratégie prudente a ses limites : si effectivement l'expérience améliore la fonctionnalité du système éducatif, il paraît logique d'en envisager l'extension, le maintien du *statu quo* étant quasiment sans impact en termes d'effectifs. Toutefois, cela est compliqué par l'introduction prévue de l'anglais à partir de la sixième classe, qui peut se faire au détriment de la langue africaine.

On trouve peut-être une indication des intentions officielles dans le fait que la méthodologie d'enseignement bilingue a été mise au programme de la formation des maîtres dans les IMAP (centres de formation des enseignants primaires), dans le cadre de la refonte du système éducatif – mais cela, en soi, ne garantit pas l'utilisation des langues maternelles à l'école – ainsi que dans la création d'une licence d'enseignement des langues bantoues en 2005, à la Faculté de Lettres de l'Université Eduardo Mondlane.

Le facteur continental

Contrairement à la période antérieure, le débat ne peut plus être cantonné au plan national : l'aspect régional, voire continental, assume une importance croissante. L'EB s'inscrit désormais dans le discours « afrocentriste » ou « africaniste », du moins dans celui de la Renaissance africaine. Déjà la Déclaration d'Asmara, signée en 2000 par un groupe d'intellectuels représentatifs de tout le continent, proclame, de façon quelque peu grandiloquente, « le droit inaliénable » de chaque enfant africain à l'éducation dans sa langue. L'usage des langues africaines dans l'enseignement est aussi l'une des mesures clefs préconisées au titre de la concrétisation du Plan d'action linguistique pour l'Afrique de l'ACALAN (Académie des langues africaines) (Alexander 2005, p. 24), cela allant de concert avec « l'indigénisation » des contenus et le recours aux systèmes de connaissance autochtone, thème d'ailleurs véhiculé (en portugais) par une partie de l'intelligentsia mozambicaine⁶⁷. Dans les pays voisins, les langues africaines, déjà dotées de statut officiel, se voient réhabilitées

internationaux vers l'Éducation pour tous, semble revenir à une optique quantitative, accordant la priorité à la généralisation de la scolarisation primaire, en particulier celle des filles, ainsi qu'à la distribution de livres scolaires ; il peut être lu comme un argumentaire à l'intention des bailleurs de fonds, destiné à justifier des demandes de financement.

67. Voir par exemple le site de l'Association pour le développement de l'Éducation en Afrique (www.adeanet.org), ou celui de l'UNESCO.

comme langues d'instruction, l'Afrique du Sud assumant sur ce plan un rôle de leader⁶⁸.

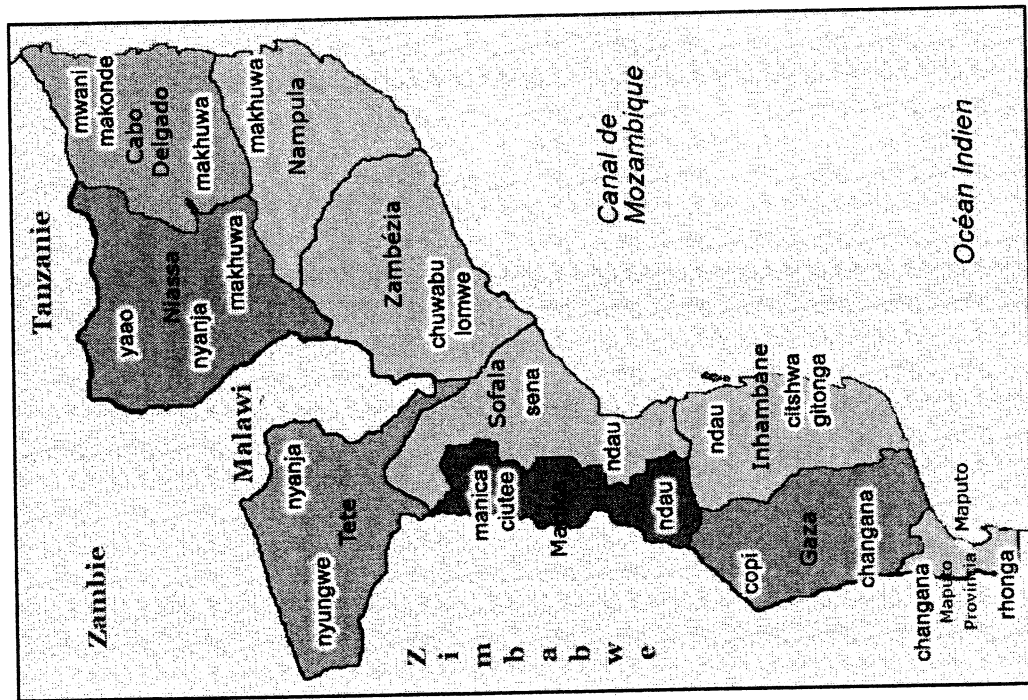
L'éducation bilingue, un acquis aux conséquences à longue portée

Trente ans après l'indépendance, la paix civile retrouvée, l'unité nationale faisant l'objet d'un consensus large, l'argument du risque de division par l'utilisation des langues africaines ne peut plus guère être invoqué. Par ailleurs, le Mozambique peut difficilement se dissocier du mouvement de revalorisation des cultures indigènes qui embrasse peu à peu l'ensemble du continent. Tout cela milite en faveur non seulement de la poursuite, mais de la pérennisation et de la généralisation de l'éducation bilingue.

Les choix éducatifs reflétant toujours l'évolution sociale, cette reconnaissance des langues et cultures locales, pour timide qu'elle soit, peut ainsi permettre au Mozambique indépendant d'accepter sa réalité plurielle, qui accorde à la composante africaine la place qui lui revient aboutissant, après une vision univoque de la construction nationale, à un équilibre où chacun puisse se retrouver, favorisant ainsi une meilleure cohésion sociale⁶⁹. Il serait encourageant qu'un programme, modeste d'introduction des langues africaines à l'école en ait été le vecteur.

68. Des personnels de l'INDE et de *Progresso* ont participé à des stages de l'ONG de Cap PRAESA, pionnière dans le domaine de l'éducation bilingue ; celle-ci devait organiser une formation au Mozambique début 2006.

69. Sur l'importance de la reconnaissance des cultures locales dans les situations post-conflits, voir TAWIL *et alii* (2004).



Carte des langues retenues pour l'EB dans chaque province (fond de carte de Jacques Leclerc, Aménagement linguistique, Université Laval, <http://www.tlq.ulaval.ca/>, repris par Sylvie GRAND'EURY)

Bibliographie

- ALEXANDER Neville, 2005, Implementing the Language Plan of Action for Africa, in ALEXANDER Neville (éd.), *The Intellectualisation of African Languages : the African Academy of Languages and the implementation of the Language Plan of Action for Africa*, Le Cap, Praesa, p. 21-26.
- ANONYME, 1981, *Eduardo Mondlane*, Paris, Présence Africaine, 174 p.
- BALEGAMIRE BAZILASHE Juvenal, DHORSAN Adelaide et TEMBE Cristina, 2004, Curriculum reform, political change and reinforcement of national identity in Mozambique, in TAWIL Sobhi et HARLEY Alexandra (éd.), *Education, Conflict and Social Cohesion*, Genève, UNESCO.
- BAMBOÏSE Ayo, 1991, *Language and the Nation : The Language question in sub-saharan Africa*, Edinburgh, Edinburgh University Press for the International African Institute, IX + 167 p.
- BENSON Carolyn, 2001, *Final Report on Bilingual Education*, Stockholm, Sida, 106 p.
- CAHEN Michel, 1987, Mozambique, la révolution imposée : Études sur douze ans d'indépendance, 1975-1987, Paris, L'Harmattan, 170 p.
- , 2000, L'État Nouveau et la diversification religieuse au Mozambique, 1930-1974 ; (1) Le résistible essor de la portugualisation catholique (1930-1961) ; (2) La portugualisation désespérée (1959-1974), *Cahiers d'études africaines* 158, XL-2, p. 309-349 et 159, XL-3, p. 551-592.
- CHIMBUTANA Feliciano, 2005, Práticas de ensino-aprendizagem do português na escola moçambicana : o caso de turnas bilingues, in MIRA MATEUS M. H. et PEREIRA L. T. (éd.), *Lingua portuguesa e cooperação para o desenvolvimento*, Lisbonne, Colibri et CIDAC, p. 159-181.
- CHIMBUTANA Feliciano et STROUD Jan, (à paraître), *Educação bilingue em Moçambique*, Maputo.
- CONCEIÇÃO Rafael da, 1998, *Relatório das pesquisas antropológicas sobre a interação entre a cultura tradicional e a escola oficial, realizadas nas províncias de Nampula, Manica e Inhambane*, Maputo, Universidade Eduardo Mondlane.
- COQUERY-VIDROVITCH Catherine, 1992, *Afrique noire : Permanences et ruptures*, Paris, L'Harmattan, 450 p.
- COUZENS Tim, 2003, *Murder at Morija*, Johannesburg, Random House, XXII + 474 p.

- CUMMINS Jim, 1991, Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children, in BIALYSTOK Ellen (éd.), *Language Processing in Bilingual Children*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 70-89.
- DASEN Pierre R., 2004, Éducation informelle et processus d'apprentissage, in AKKARI Abdeljalil et DASEN Pierre R. (éd.), *Pédagogies et pédagogues du Sud*, Paris, L'Harmattan, p. 23-52.
- DAVIDSON Basil A., 1995, *Africa in History: Themes and outlines*, Londres, Phoenix, xxiv + 425 p., 24 p. de planches.
- DAVIDSON Basil A., ISAACMAN Allen F. et PÉLISSIER René, 1987, La politique et le nationalisme en Afrique centrale et méridionale, 1919-1935, in UNESCO, *Histoire générale de l'Afrique*, vol. VII, L'Afrique sous domination coloniale : 1880-1935, Paris, UNESCO, p. 721-760.
- DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA, Universidade Eduardo Mondlane, 1988, *História de Moçambique : Primeiras sociedades sedentárias e impacto dos mercadores, 200/300 - 1886*, Maputo, 160 p.
- DIAS, Hildizina Norberto, 2002, As desigualdades sociolinguísticas e o fracasso escolar : em direcção a uma prática linguístico-escolar libertadora, Maputo, Promedia, 306 p.
- GEFFRAY Christian, 1990, *La cause des armes au Mozambique : anthropologie d'une guerre civile*, Paris / Nairobi, Karthala / CREU, 256 p.
- GÓMEZ Miguel Buendía, 1999, *Educação moçambicana, história de um processo : 1962-1984*, Maputo, Livraria Universitária, 422 p.
- HOVENS Mart, 2002, Bilingual education in West Africa : Does it work ?, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 5, 5, p. 249-266.
- INDE (Instituto nacional de desenvolvimento da educação), 1989, Seminário sobre a padronização da ortografia de línguas moçambicanas, INDE.
- , 1999, *Plano curricular do ensino básico*, INDE, 91 p.
- INE (Instituto nacional de estatísticas), 1997, *Anuário Estatístico : 1997*.
- , 1998, *II Recenseamento geral da população e habitação 1997 : Resultados preliminares*.
- LAFON Michel, 2004, De la diversité linguistique en Afrique du Sud : Comment transformer un facteur de division en un outil de construction nationale ? in GUILLAUME Philippe, PÉJOUT Nicolas et WA WAKABWE-SEGATTI Aurélia (dir.), *L'Afrique du Sud, dix ans après, transition accomplie ?*, Paris, IFAS / Karthala, p. 215-247.

- , 2006, Linguistic diversity in South Africa : Will a historically divisive factor become a hallmark for transformation ?, *Cahiers de l'IFAS* 8, p. 142-170.
- , (à paraître), Início tímido da educação bilingue em Moçambique, in CHIMBUTANA Feliciano et STROUD Jan, *Educação bilingue em Moçambique*, Maputo.
- LANGA Juliette et CHAMBALE-MSHOTHOLA Sertorio, 2000, The status of Mozambican languages in Education, in PRAH K. K. (éd.), *Between Distinction and Extinction : The harmonization and standardization of African languages*, Le Cap, CASAS, p. 213-221.
- LEMONS Manuel Jorge C. de, 1991, Nos cem anos do tratado de delimitação de fronteiras 1891-1991, *Arquivo* (Boletim do Arquivo histórico de Moçambique) 9, p. 69-78.
- LINDER Adolphe, 2001, *Os suícos em Moçambique*, Introdução Gerhard Liesegang, tradução Joaquim Falé, Maputo, Arquivo Histórico de Moçambique, 312 p., ill., cartes.
- LOPES Armando Jorge, 1998, The language situation in Mozambique, *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 19, 5-6, p. 440-486.
- , 1997, *Language Policy : Principles and problems*, Maputo, Livraria Universitária, 68 p.
- MINED (Ministério da Educação), 1998, *Education Sector Strategic Plan 1997-2001*, Maputo.
- MINED (Ministério da Educação e Cultura), 2005, *Plano estratégico da Educação*, Maputo.
- MOÇAMBIQUE, REPÚBLICA DE, 1998, *Education Sector Strategic Plan 1997-2001*, Maputo.
- , 1999, *Plano curricular do Ensino básico*, Maputo, 91 p.
- , 2001, *Constituição*, Maputo.
- , 2005, *II Plano estratégico da Educação*, Maputo.
- MONDLANE Eduardo, 1979, *Mozambique, de la colonisation portugaise à la libération nationale*, Paris, L'Harmattan, 258 p.
- NEWITT Malyn D. D., 1995, *A History of Mozambique*, Bloomington, Indiana University Press, xxii + 679 p.
- NGUNGA, Armindo, 1999, Literacy campaigns in Mozambique : Why did they fail ?, *Language Matters* 30, p. 147-156.
- O'LAUGHLIN Bridget, 2000, Class and the customary : The ambiguous legacy of the Indigenato in Mozambique, *African Affairs* 99, p. 5-46.
- SMITH Allan K. et SMITH Gervase Clarence, 1985, Portuguese colonies and Madagascar, in OLIVER, R. et SANDERSON, G. N., *The*

- Cambridge History of Africa*, vol 6, Londres, Cambridge University Press, p. 493-538.
- STROUD Jan, 1999, Portuguese as ideology and politics in Mozambique : semiotic (re)constructions of a postcolony, in BLOMMAERT, Jan (éd.), *Language Ideological Debates*, Berlin / New York, Mouton, p. 343-380.
- TAWIL Sobhi et HARLEY Alexandra, 2004, Réforme des politiques éducatives dans les sociétés émergeant de conflits civils violents, in AKKARI Abdeljalil et DASEN Pierre R. (éd.), *Pédagogies et pédagogues du Sud*, Paris, L'Harmattan, p. 309-348.
- TAWIL Sobhi, HARLEY Alexandra et BRASLAVSKY Cecilia, 2004, *Education, Conflict and Social Cohesion*, Paris, UNESCO International Bureau of Education. VII, 433
- Universidade Eduardo Mondlane, Núcleo de Estudo de Línguas Moçambicanas, 1989, *Relatório do I Seminário sobre a Padronização da Ortografia de Línguas Moçambicanas*, Maputo, NELIMO, 171 p.
- VELOSO Maria Teresa, 2002, Becoming literate in Mozambique : the early stages in Sena (Cisena) and Shangaan (Xichangana), *Perspectives in Education*, Special issue 20, 1.